

# Un fragmento de *El orden alfabético* de J. J. Millás (1998): reflexiones metalingüísticas, gramaticales e interlingüísticas y actividades de/para el desarrollo de la expresión escrita

Nekane OROZ BRETÓN

Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa  
Departamento de Filología y Didáctica de la Lengua  
nekane.oroz@navarra.es

Recibido: febrero 2008

Aceptado: mayo 2008

## RESUMEN

Los estudiantes de español lengua extranjera presentan unas características y necesidades específicas que se deben tener en cuenta a la hora de trabajar la expresión escrita en el aula. Considerando estas características, se impone la necesidad de una programación basada en los textos que proporcione una base gramatical y mejore las destrezas escritas siguiendo unas directrices metodológicas determinadas. En este artículo se propone un ejemplo concreto con el diseño de actividades a partir de un texto extraído de la obra *El orden alfabético* de Juan José Millás. El ejemplo incluye la propuesta de actividades específicas (metalingüísticas, gramaticales y textuales) y una serie de reflexiones y sugerencias a la luz de los resultados obtenidos tras su puesta en práctica en el aula en un programa de inmersión lingüístico-cultural con estudiantes americanos de español como lengua extranjera.

**Palabras clave:** Expresión escrita, reflexión metalingüística, textos literarios, metodología, programas de inmersión lingüístico-cultural, español lengua extranjera.

A fragment of *The Alphabetical Order* by J.J. Millás (1998): metalinguistic, grammatical and interlinguistic reflections and activities on the development of writing

## ABSTRACT

Students of Spanish as a foreign language show specific characteristics and needs that have to be considered by teachers when teaching how to write in the second language. Considering these features, we understand the importance of improving writing by designing language and grammar focused activities following some methodological guidelines. In this paper we offer a specific proposal for a literary text by Juan José Millás untitled *El orden alfabético (The alphabetical order)*. This proposal includes some examples of meta-linguistic, grammatical and textual activities. In addition, we make some

reflections and suggestions based on the results obtained with this text in a course of linguistic and cultural immersion with American students of Spanish as a foreign language.

**Key words:** Writing, metalinguistic reflection, literary texts, methodology, linguistic and cultural immersion, Spanish as a foreign language

## Un fragment de *L'ordre alphabétique* de J.J. Millás (1998): réflexions métalinguistiques, grammaticales et interlinguistiques et activités pour le développement de l' expression écrite

### RESUMÉ

Tout étudiant en langue étrangère présente des caractéristiques et des besoins spécifiques qui doivent être pris en considération par tout enseignant. Lors de l'élaboration d'un cours d'expression écrite à des étudiants américains d'espagnol langue étrangère, il s'est avéré qu'un programme ayant des textes littéraires comme point de départ était indispensable. Ce cours offre une base grammaticale et améliore les habiletés nécessaires à la production d'un texte tout en adoptant certaines directives méthodologiques.

Nous présentons dans cet article, un exemple concret des activités métalinguistiques, grammaticales et textuelles, à partir du roman de Juan José Millás, *El orden alfabético (L'ordre alphabétique)*. D'autre part, nous vous livrons les réflexions et les suggestions issues de sa mise en pratique dans un cours d'immersion linguistique et culturelle pour des étudiants américains d'espagnol langue étrangère.

**Mots clé:** Expression écrite, réflexions métalinguistiques, textes littéraires, méthodologie, immersion linguistique et culturelle, espagnol langue étrangère.

**SUMARIO:** 1. Introducción. 2. La asignatura de *Estilística / Spanish 441*. 3. "El orden alfabético" de Juan José Millás. 3.1. Lectura comprensiva del texto. 3.2. Reflexiones metalingüísticas. 3.3. Actividades sobre el texto. 4. Discusión y conclusiones de carácter metodológico. 5. Bibliografía. 6. Anexo.

## 1. INTRODUCCIÓN

Cada vez de forma más frecuente y como consecuencia de la movilidad estudiantil en el ámbito de la enseñanza universitaria, vienen acudiendo a las universidades españolas estudiantes extranjeros que demandan una formación específica en lengua y cultura españolas (Martínez Sallés, 2006). El diseño y la organización de estos cursos de español para extranjeros ponen de manifiesto la necesidad de una metodología específica (Ruiz Bikandi y Tusón, 2006). Dicha metodología debería tener en cuenta, además, las características de los estudiantes participantes y responder, a su vez, a las necesidades de los mismos con el fin de conseguir una formación lingüístico-cultural efectiva y de calidad.

En este contexto surge el Curso de Inmersión Lingüístico-Cultural que el Departamento de Lenguas Modernas de Ohio University (USA) ha venido

organizando en la Universidad Pública de Navarra en Pamplona desde el curso académico 1997-98 hasta el de 2006-07 y que fue diseñado, desarrollado y evaluado según los criterios establecidos por la *Asociación de Educadores Internacionales (NAFSA Association of International Educators)*. Mi experiencia académica en este curso me ha permitido conocer las características y la tipología del alumnado, profundizar en aspectos metodológicos y elaborar materiales para la enseñanza del español como L2.

Los estudiantes asistentes al curso proceden de diferentes carreras y especialidades que van desde las de tipo técnico hasta los estudios relacionados con los Negocios o las Relaciones Internacionales, estudios bastante alejados, en principio, de las preocupaciones lingüísticas.

No poseen, además, nociones consideradas como básicas en el ámbito de la gramática, importantes en la medida en que pueden ayudar a basar su aprendizaje en una comparación interlingüística y servir de base a su competencia comunicativa (Cuenca, 1994). Me estoy refiriendo, por ejemplo, a conceptos en relación con la diferenciación de las partes de la oración o de las funciones sintácticas de los sintagmas de una oración, conceptos indispensables a la hora de explicar la utilización de los pronombres personales o la tilde diacrítica en las palabras monosílabas en español.

Además, y debido en gran medida a la poca costumbre de leer textos literarios, presentan grandes dificultades de comprensión, un bajo nivel de vocabulario y sobre todo, una escasa incorporación de ese vocabulario a la producción de sus propios textos.

En consecuencia y respecto al alumnado, se puede afirmar que estos estudiantes poseen unas características específicas que se concretan en una escasa formación lingüística, el desconocimiento de cuestiones gramaticales básicas y las dificultades que presentan a la hora de comprender y sobre todo de producir textos escritos.

Teniendo en cuenta esta situación, al abordar estas enseñanzas se hace necesaria la inclusión de unos contenidos determinados en relación con las carencias mencionadas anteriormente y la utilización de una metodología que trate de solucionar estos problemas de base que afectan al proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera.

Respecto a las metodologías utilizadas en la enseñanza de las lenguas extranjeras, se han venido utilizando diferentes métodos estrechamente ligados a la teoría lingüística y su aplicación a la Lingüística Aplicada. En las últimas décadas destaca la importancia de los enfoques comunicativos y de un cierto eclecticismo basado en un conocimiento del proceso de enseñanza de una lengua extranjera (Ortega, 2003).

Asimismo, se impone la enseñanza de la lengua a través de contenidos. Esta aproximación didáctica surgió en la década de los 80 como consecuencia del éxito obtenido en los programas de inmersión y en ella los alumnos aprenden simultáneamente los contenidos y la lengua (Arnau, 2001). Estos contenidos, además,

deben basarse en los textos, en cuya comprensión juega un papel muy importante la realización sistemática de reflexiones de tipo metalingüístico o gramatical y de actividades que mejoren las destrezas de comprensión y expresión escritas.

Teniendo en cuenta todo lo dicho, respecto a la metodología, he optado por aquella que combine las siguientes líneas de actuación:

- a) La elección, elaboración o adaptación de textos periodísticos o literarios.
- b) El diseño de actividades específicas a partir de dichos textos para trabajar las distintas habilidades lingüísticas (expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita).
- c) La concentración en los textos como medio de organización de la información y como medio de reflexión metalingüística y gramatical.
- d) La utilización de una metodología activa basada en la interacción con los estudiantes y el diálogo continuo en clase con el objetivo de asegurar la comprensión y expresión orales y escritas.

En el presente artículo describiré una propuesta concreta de actividades que siguen esta línea didáctica y que considero óptima para este tipo de alumnos. Asimismo, incluyo reflexiones y sugerencias a la luz de los resultados obtenidos durante todos estos años. Las actividades utilizan como punto de partida un texto literario y han sido diseñadas para trabajar la expresión escrita siguiendo las directrices metodológicas anteriores.

## 2. LA ASIGNATURA DE ESTILÍSTICA / SPANISH 441

El material que expondré en las páginas siguientes es original y ha sido llevado a la práctica en las clases de la asignatura de Estilística (Spanish 441) del Curso de Inmersión Lingüístico-cultural de Ohio University en Pamplona. Dicha asignatura ha sido impartida en el trimestre de primavera desde el curso 1997-98 hasta el curso 2006-07.

La asignatura de Estilística corresponde al nivel 400 (nivel avanzado, según el sistema estadounidense) y se imparte en 40 horas de clase distribuidas en sesiones de 100 minutos cada una. Presenta la estructura de un taller literario en el que los estudiantes practican la expresión escrita siguiendo una serie de pautas basadas en la imitación de textos narrativos de diferente tipología. Con el objetivo de llevar a cabo esa imitación se analizan, de forma previa, los recursos expresivos de la lengua utilizada en cada uno de ellos. Los textos seleccionados y los aspectos narrativos trabajados en el curso son los siguientes:

1. La descripción de una persona ⇨ *Antes que anochezca* de Reinaldo Arenas (1992, 44-47).

2. La descripción de un lugar ⇒ *Campos de Níjar* de Juan Goytisolo (1989, 67-78).
3. La recreación expresiva de elementos inanimados ⇒ *El orden alfabético* de Juan José Millás (1998, 120-125).
4. La descripción de las relaciones humanas ⇒ *En memoria de Paulina* de Adolfo Bioy Casares (1991, 259-269).
5. La recreación de un ambiente de misterio ⇒ *Pedro Páramo* de Juan Rulfo (1975, 7-23).

En el análisis de los recursos expresivos y la lengua utilizada en cada uno de los textos elegidos, se realizan por parte de la profesora explicaciones de tipo gramatical cuyo objetivo es la correcta comprensión del mismo, como medio que facilitará la expresión de lo que el estudiante tratará de transmitir en su propio texto. En ese intento de transmisión se va encontrando con diferentes problemas lingüísticos y gramaticales que son los más comunes entre los estudiantes de español L2, tales como el uso y la colocación de las preposiciones, las diferencias entre los verbos ser y estar o la distribución de los tiempos del pasado (pretérito imperfecto, indefinido o perfecto compuesto). Así lo expresa en español una de las alumnas americanas de habla inglesa participante en dichos cursos en un texto que ella misma titula: “Gramática: la versión correcta y la versión mía.”

- *Yo quiero comprarlo para ella*
- *Yo quiero comprarlo por ella ¿Quién sabe?*
- *Ella está tarde*
- *Ella es tarde ¿Cuál es la correcta?*
- *Yo comí, comía, ha comido... ¿Por qué es tan difícil?*
- *La mujer que yo vivo con... ¿Por qué no es correcta?*

*Estas son preguntas en la mente de cada estudiante de español. Es bastante difícil que los estudiantes americanos necesiten saber la gramática de inglés, pero cuando necesitan saber la de español comienza la diversión.*

*No hay muchos estudiantes que sepan la diferencia entre los pronombres, los adverbios, las preposiciones, los gerundios, los participios u otras partes y reglas de la gramática en su lengua materna; por eso los mismos conceptos gramaticales en español parecen casi imposibles. Por o para, ser o estar, complemento directo de persona a, objetos directos e indirectos, de o con, estas son opciones a las que yo tengo pavor. ¿Cómo saber cual debo usar? Esta es una pregunta que me he hecho casi cada día durante los cinco meses pasados... (Smith, 2004)*

### 3. “EL ORDEN ALFABÉTICO” DE JUAN JOSÉ MILLÁS

Teniendo siempre presentes todos estos problemas de transferencia lingüística se expone, a continuación, el material elaborado a partir de uno de los textos del programa, concretamente el texto de Juan José Millás extraído de su obra *El orden alfabético* (ver anexo, pp. 21-25).

El texto de Millás permite una reflexión gramatical y metalingüística con grandes posibilidades de explotación didáctica ya que el autor realiza una recreación de las partes de la gramática. La metodología utilizada incluye los siguientes pasos:

3.1.- Lectura comprensiva del texto.

3.2.- Reflexiones metalingüísticas: discusión sobre aspectos en relación con la lengua y sus implicaciones gramaticales en el aprendizaje del español como L2 por parte de estudiantes de habla inglesa.

3.3.- Actividades sobre el texto que incluyen:

- 1) Realización de ejercicios, actividades lingüísticas y reflexiones sobre el texto y las partes de la gramática.
- 2) Trabajo sistemático de expresión escrita siguiendo una serie de pautas a partir de frases y fragmentos extraídos del texto.
- 3) Elaboración de un texto que constituye una imitación del texto base tomado como modelo.

A continuación describiré las pautas metodológicas seguidas en cada una de estas partes.

#### 3.1.- Lectura comprensiva del texto

Es recomendable que los estudiantes lean el texto con antelación, pero en clase esta lectura se realiza de nuevo por parte de la profesora que va ofreciendo las explicaciones pertinentes para su comprensión.

#### 3.2.- Reflexiones metalingüísticas

En esta sección se parte de una serie de ideas expuestas en el texto y se realiza la discusión y puesta en común con los estudiantes de algunos posibles temas que aparecen en el texto y pueden promover reflexiones sobre aspectos relacionados con la lengua, la gramática y las relaciones interlingüísticas que se establecen al pasar de una lengua a otra y, en consecuencia, las dificultades que esto entraña en el proceso que ellos están llevando a cabo del aprendizaje del español como L2.

El objetivo de esta actividad es hacer reflexionar a los estudiantes sobre el origen de todas esas dificultades y la importancia de la gramática y la comparación de los códigos de ambas lenguas como medio de aprendizaje de una L2. A continuación se detallan las citas textuales seleccionadas, la reflexión metalingüística a que esta cita puede dar lugar y

los ejemplos concretos en que este aspecto gramatical incide en el aprendizaje de español como L2 para los estudiantes de habla inglesa. Se incluyen todas las posibles implicaciones metalingüísticas aunque, en la práctica del aula, es necesario realizar una selección de las mismas teniendo en cuenta, en cada caso, las características específicas del grupo de estudiantes al que va dirigida la clase, el número de los mismos, su interés en la materia y su nivel de competencia lingüística en castellano.

### **Cita textual 1:**

*Me pareció sorprendente que hasta ese instante las palabras hubieran constituido un todo indiferenciado, como las plantas o los árboles (apenas éramos capaces de distinguir una acacia de un chopo), siendo tan diferentes entre sí. (1998: 120)*

### **Reflexión metalingüística:**

- a) La gramática como forma de estructurar las palabras, unida a la idea de la lengua como forma de estructurar el mundo ⇒ diferencias de estructuración según las diferentes lenguas ⇒ consecuencias en el aprendizaje de una lengua extranjera.
- b) Discusión sobre las partes de la oración (verbos, adjetivos, sustantivos, artículos, preposiciones, adverbios y conjunciones), su importancia en los textos en relación con la gramática.

### **Incidencia en la enseñanza del español como L2:**

- a) Diferencia entre los verbos ser / estar.
- a) Diferencias entre el pretérito imperfecto y el indefinido.
- a) Dificultades en la utilización del modo indicativo o subjuntivo.
- b) Repercusión en aspectos relacionados con la concordancia género/número entre artículo-nombre-adjetivo y número/persona entre sujeto-verbo.

### **Cita textual 2:**

*El verbo tenía una textura fibrosa y un sabor concentrado. Traté de imaginarme uno muy rudimentario, que no fuera capaz de expresar aún el pasado ni el futuro: sólo el presente, e hice cábalas sobre ese momento de la historia, o de la prehistoria en el que, de súbito apareció el tiempo o los tiempos, y fue posible mirar hacia delante y hacia atrás, hacia ayer y mañana. (1998:120)*

### **Reflexión metalingüística:**

- a) El verbo como núcleo de la frase ⇒ comparación interlingüística: en español un solo verbo constituye una oración, en inglés no porque casi no existen los morfemas verbales y es necesaria la presencia del sujeto.
- b) Posibilidad de estructurar los tiempos verbales que se materializa de forma diferente en cada lengua (concepto de forma / sustancia de Saussure y el Estructuralismo lingüístico).

**Incidencia en la enseñanza del español como L2:**

- a) Morfemas verbales e información que transmiten (persona – número – tiempo – modo) y que hace innecesaria la utilización del pronombre que, en el caso de ser utilizado, sirve para enfatizar el sujeto.
- a) Diferencias de utilización de los pronombres sujeto en España y Latinoamérica.
- b) Diferencias en la utilización del pretérito imperfecto o el indefinido en español frente a la estructuración del tiempo pasado en inglés.

**Cita textual 3:**

*El adjetivo, pese a su aparatosidad, me pareció algo insípido.* (1998:121)

**Reflexión metalingüística:**

- a) Los adjetivos como partes de la oración que califican o determinan al sustantivo.
- b) Diferencias con el inglés en la colocación de los adjetivos.

**Incidencia en la enseñanza del español como L2:**

- a) Concordancia género y número, excepto en los adjetivos con terminación invariable en los que sólo se produce la concordancia de número.
- b) Diferencias semánticas en la colocación del adjetivo delante o detrás del nombre.

**Cita textual 4:**

*El sustantivo era, sin duda alguna, el rey.* (1998: 121)

**Reflexión metalingüística:**

El sustantivo como centro del sintagma nominal ⇔ núcleo alrededor del cual se aglutinan los demás elementos del sintagma.

**Incidencia en la enseñanza del español como L2:**

- a) Concordancia del sustantivo con las demás palabras del sintagma (artículo, adjetivo).
- a) Diferentes posibilidades de realización del sintagma nominal en español: determinante-nombre-adjetivo o complemento del nombre.

**Cita textual 5:**

*Los artículos y las preposiciones no sabían a nada [...] Si plantabas un artículo o una preposición debajo de la lengua, en seguida se desprendía de él un sustantivo: no podía estar solo.* (1998: 121-122)

**Reflexión metalingüística:**

- a) El artículo: no puede aparecer aislado ⇔ necesidad de concordar con el nombre (diferencias con el inglés).



- b) Dificultades en la utilización de los artículos al aprender español como L2: diferencias con el inglés.
- c) Dificultades en la utilización de las preposiciones tanto del inglés al español como del español al inglés.

### **Incidencia en la enseñanza del español como L2:**

- a) Concordancia artículo – nombre en género y número.
- b) En las generalizaciones: en inglés no se utiliza el artículo y sí en castellano.
- c) Diferencias en la utilización de por y para.
- c) Diferencias en la utilización de las preposiciones más frecuentes en inglés o en español.

### **Cita textual 6:**

*El adverbio[...] las conjunciones... Era entretenido mastincarlas, pero no podían sustituir una comida. (1998: 121)*

### **Reflexión metalingüística:**

- a) Diferencias entre adverbios y conjunciones:
  - 1 adverbio: modifica algunas partes de la oración
  - 2 conjunción: une partes de la oración o dos oraciones diferentes
- b) La colocación del adverbio provoca cambios de significado en función de la palabra a la que afecta: verbo, adjetivo u otro adverbio.
- c) Las conjunciones subordinantes crean una dependencia sintáctica que condiciona la utilización de uno u otro modo verbal (indicativo o subjuntivo)

### **Incidencia en la enseñanza del español como L2:**

- b) Diferencias de significado en función de la diferente colocación del adverbio junto a la palabra a la que modifica.
- c) Condicionamiento de la conjunción en la utilización del modo indicativo o subjuntivo.

### **3.3.- Actividades sobre el texto**

En esta parte se trata de profundizar en el estudio del contenido y la forma del propio texto y su valor expresivo, mediante la elaboración de ejercicios con respuestas cerradas (1, 2 y 4) o de formulación abierta (3, 5 y 6) tal como se incluyen a continuación con una respuesta modelo en el primer caso y una selección de respuestas y textos de los alumnos trabajados y corregidos posteriormente en clase en el segundo. En el caso del ejercicio 4 se han incluido las definiciones de tres palabras en cada letra que han sido consultadas en el *Diccionario de la Real Academia* (2001) y deben ser elegidas entre las acepciones adecuadas al contexto.

**3.3.1.- Preguntas sobre el contenido del texto:**

*¿En qué persona y qué tiempo está contado el texto? ¿Quién cuenta la historia?*

*¿Qué le pasa? ¿Cómo se entretiene?*

En 1ª persona del singular y en pasado. La historia la cuenta un niño enfermo que se entretiene leyendo libros de gramática.

	T A C T O	G U S T O	O Í D O	O L F A T O	V I S T A	EJEMPLOS DEL TEXTO
<b>VERBOS</b>	X	X			X	<i>El sabor del verbo podía evocar el de una viscera [...]. (1998: 121). Tenía una textura fibrosa y un sabor concentrado. (1998:120)</i>
<b>ADJETIVOS</b>	X	X	X			<i>Me pareció algo insípido[...] al morderlo producía un ruido excitante. (1998: 120-121)</i>
<b>SUSTANTIVOS</b>	X	X		X		<i>Te llenaba la boca con su olor [...] al romperse por la presión de los dientes, liberaba más jugos que los que parecía contener (1998: 121) El del sustantivo estaba más cerca de las sensaciones que producen las frutas al contacto con la lengua. Los había amargos, dulces, ácidos, empalagosos, agridulces y picantes. (1998: 121)</i>
<b>ARTÍCULOS</b>	X	X	X		X	<i>Si plantabas un artículo o una preposición debajo de la lengua, en seguida se desprendía de él un sustantivo: no podía estar solo. (1998: 121)</i>
<b>PREPOSICIONES</b>	X	X	X		X	<i>No sabían a nada, pero al colocarlos entre los dientes y presionar se rompían como las pipas de girasol.(1998: 121)</i>
<b>ADVERBIOS</b>				X	X	<i>Emanaba el olor acre característico de algunas vísceras [...] (1998: 121)</i>
<b>CONJUNCIONES</b>	X	X			X	<i>Tenían algo de fruto seco [...] Era entretenido masticarlas. (1998:121)</i>

*¿Qué dos libros consulta el protagonista de la historia en este capítulo?*

Una gramática y una enciclopedia.

*¿Qué sucede entre esas dos consultas?*

Entra en la habitación el padre del niño.

### **3.3.2.- Clasificación de los efectos expresivos que utiliza el autor teniendo en cuenta los sentidos a los que se refiere:**

*¿Qué sentidos utiliza el autor para describir los diferentes tipos de palabras? Márcalos con una X en el siguiente cuadro:*

### **3.3.3.- Redacción de la misma idea con otras palabras:**

*Expresa con otras palabras las siguientes frases:*

- “Las palabras eran ventanas por las que te asomabas a la realidad” (1998: 120):  
Los términos parecían lugares de acceso al mundo real (Natalie Wise, 2001)
- “El sustantivo era, sin duda alguna, el rey” (1998: 121):  
El nombre dominaba, por encima de todo, el mundo de las palabras (Karen Bowers 2001)
- “Algunos sustantivos no se podían tragar sino envueltos en un adjetivo” (1998: 121):  
Los nombres no tenían significado si no iban acompañados de adjetivos (Heather Murphy, 2002).
- “Sentí un alivio enorme al verme descargado de ese trabajo agotador” (1998:124):  
Me sentí liberado de una gran tarea que me había dejado exhausto (Stephanie Burrows, 2002).
- “Una cosa parecía cierta, y es que el diccionario y su versión gigante, la enciclopedia, eran como neveras en cuyo interior las palabras se mantenían disponibles, frescas” (1998: 125):  
Estaba claro que los libros que contienen definiciones de palabras parecían frigoríficos llenos de vocablos sin estrenar, dispuestos a ser usados (Chris Deville, 2004).

### **3.3.4.- Selección de una serie de palabras del texto que comienzan por una letra determinada: C, L y E**

*Escribe las palabras que el autor incluye en las siguientes letras de la enciclopedia y explica su significado en el texto:*

**C.-**

**Cábala**, **cadalso**, **café**, **cales**, **calzada**, **callado**, **caníbales**, **canguros**, **canicas**, **canícula**, **carnaval**, **ceguera**, **cementerio**, **corazón**, **coraza**, **corbata**. (1998: 123-124)

Cábala: cálculo supersticioso para adivinar algo.

Cadalso: tablado que se levanta para la ejecución de la pena de muerte.

Café: Establecimiento donde se vende y toma esta bebida y otras consumiciones.

**L.-**

**Lengua**, **lencería**, **lenguado**. (1998:124)

Lengua: Órgano muscular situado en la cavidad de la boca de los vertebrados y que sirve para gustación, para deglutir y para modular los sonidos que les son propios.

Lencería: Ropa interior femenina. Tienda en donde se vende.

Lenguado: Pez teleosteo marino de cuerpo oblongo y muy comprimido, casi plano y cabeza asimétrica. Vive, como otras muchas especies del orden de los Pleuronectiformes, echado siempre del mismo lado. Su carne es muy apreciada.

**E.-**

**Excitaciones**, **excusas**, **exoftalmias**, **exordios**, **expedientes**, **explanadas**, **explosiones**, **expresiones**, **éxtasis**. (1998: 125)

Excitación: acción y efecto de excitar o excitarse.

Excusa: motivo o pretexto que se invoca para eludir una obligación o disculpar una omisión.

Exoftalmia: Situación saliente del globo ocular.

### **3.3.5.- Construcción de frases a partir de la combinación de diferentes palabras**

*En su búsqueda de palabras al azar, el autor relaciona palabras aparentemente sin ninguna relación. Construye tú frases que contengan estas palabras:*

**CORAZÓN-CORAZA-CORBATA** ⇒

La corbata de algunos ejecutivos se convierte en la coraza de un corazón podrido (Deborah Dunlap, 2004)

**TIFUS-TIJERAS** ⇒

El tifus corta la vida de algunos niños como tijeras que rasgan la tela (Danielle Sutter, 2004)

**SÁBANAS-SÁBALOS-SABANDIJAS** ⇒

Entre las sábanas existía un mundo oculto que a veces se llenaba de estrellas y a veces de sábalos y sabandijas (Summer Crum, 2004)

### 3.3.6.- Redacción de un texto sobre la recreación expresiva de elementos inanimados a imitación del texto de Juan José Millás, tratando de mantener la coherencia discursiva mediante la utilización de los verbos y recursos expresivos apropiados:

*Escribe un texto en el que des vida a elementos inanimados a imitación de lo que hace Juan José Millás en su texto con las palabras:*

“Una palabra puede significar cosas distintas. Todo depende del contexto o de las palabras que la rodean. Puedes cambiar el significado de una frase con solo sustituir una palabra por otra. El poder de las palabras es asombroso, pero algunas palabras tienen más poder que otras.

La estructura de una frase es como la estructura de una familia. El sustantivo es el padre, mientras que el verbo es la madre. Para mí el más poderoso es el verbo, es la columna vertebral de la frase. Me gusta la acción que contiene el verbo. Cada frase necesita un verbo para existir como tal. El verbo tiene el poder de forzar al sujeto a hacer algo, como una madre de familia. Creo que el sustantivo es el padre porque es muy poderoso también. Una frase está centrada en el sustantivo, es muy importante y una frase no está completa sin él. El sustantivo lleva el peso del resto de la frase, como el padre de una familia.

Otra palabra muy influyente en el conjunto de la frase es el adjetivo. Los adjetivos son los hijos. Una frase puede existir sin adjetivos, pero es más interesante cuando los tiene. Me gustan mucho los adjetivos, son descriptivos, cuantitativos, calificativos... Hay otros tipos de palabras también que no pueden existir sin el apoyo del resto de la frase. El adverbio, los artículos y las preposiciones son los nietos de la familia. Necesitan ayuda de los demás para poder sobrevivir en la frase.

Una palabra no es una palabra. Una palabra forma parte de algo más grande. Una palabra es parte de una familia de palabras que forman una frase. Una frase es parte de una familia de frases que conforman nuestra vida. “ (Gardella, 2004)

## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE CARÁCTER METODOLÓGICO

La realización de estas actividades durante siete cursos me ha permitido llegar a una serie de conclusiones:

Los estudiantes comprenden los contenidos gramaticales y las reflexiones metalingüísticas implicadas debido, fundamentalmente, al hecho de que dichas implicaciones se encuentran estrechamente unidas a las dificultades que encuentran en su proceso de aprendizaje en la práctica diaria. En la medida en que comprenden el proceso de transferencia lingüística comprenden, a la vez, los desajustes en el

paso de una lengua a otra. Sin embargo, la comprensión de estas explicaciones presenta una serie de condicionamientos:

- a) La necesidad de realizar estas actividades en grupos pequeños (no más de 15 alumnos y de forma ideal, 10 o menos de 10) que tengan un nivel medio de comprensión oral en español.
- b) La continua necesidad de adaptación al grupo en la selección de contenidos y reflexiones de una mayor o menor dificultad en relación con su nivel de competencia lingüística en la L2.
- c) La utilización de una metodología activa, dinamizadora y con continuas comparaciones lingüísticas en su L1 a un nivel que facilite la comprensión y unifique las posibles diferencias entre estudiantes con una formación cultural y académica diversa.

Los estudiantes muestran interés y asimilan conceptos en relación con las partes de la oración, sus interrelaciones gramaticales y las implicaciones que se derivan en el plano de la utilización concreta del lenguaje. Dicha asimilación les hace reflexionar a la hora de utilizar las estructuras gramaticales sobre las que se ha hablado en clase y sobre las que se ha puesto una variedad de ejemplos tomados del texto y del lenguaje de la propia clase o del entorno del estudiante asistente a dichos cursos.

Los textos literarios constituyen un ámbito privilegiado para la reflexión lingüística. En este caso concreto, se añade la posibilidad que ofrece el texto de realizar reflexiones sobre el sistema lingüístico utilizando, además, un lenguaje literario que permite su estudio con diferentes funciones, como una herramienta para la comunicación y como un instrumento para la creación de belleza.

Los estudiantes aprenden vocabulario en su doble aspecto léxico-semántico, mediante el análisis de las diferentes acepciones de una misma palabra y su utilización en diferentes contextos. Mediante la comparación del orden alfabético regido por el plano del significante y el de las acepciones que se adscribe al plano del significado se realiza también una reflexión sobre los componentes del signo lingüístico e incluso sobre la noción de forma y sustancia que se encuentran en la base del estructuralismo de Saussure. Este aspecto permite, además, una comparación entre el nivel fonético y ortográfico que puede relacionarse con las dificultades de los estudiantes anglohablantes en su estudio del español como L2.

Los participantes elaboran textos en los que tratan de mantener la coherencia discursiva mediante la utilización de formas verbales que respeten el tiempo y la persona en la que está redactado el texto, los deícticos acordes con el mismo y los recursos expresivos que tratan de imitar el estilo utilizado por el autor.

Los estudiantes muestran un gran nivel de satisfacción al realizar estas actividades. Mediante la utilización del formato de taller de escritura, la puesta en común y la participación de todos ellos y ellas en la lectura y corrección de los posibles errores se les hace partícipes del proceso de aprendizaje y esto se refleja en su nivel de satisfacción en el proceso, tal como se pone de relieve en el siguiente

comentario que considero, a la luz de las evaluaciones positivas obtenidas por el curso, representativo del sentir general:

*“This is a 400 level course, so it should be hard – and it is. It required a lot of outside preparation. The class improved my writing 10-fold. But all the preparation and extensive editing of one’s own texts clearly is an uncomfortable [...], so that prompted complaints but I think softening of the course would defeat its purpose. If you want to improve your Spanish writing, there’s no better way than to write a lot and have it edited by a native speaker”.*

*“Este es un curso de nivel 400, así que debería ser difícil –y lo es. Requería mucho trabajo fuera de clase. La clase mejoró por diez mi expresión escrita. Sin embargo, toda la preparación y la corrección exhaustiva de los textos de cada uno resulta claramente incómoda [...], así que esto provocó quejas, pero yo pienso que reduciendo el nivel del curso no se conseguiría su objetivo. Si quieres mejorar tu redacción en español, no hay mejor forma que escribir mucho y ser corregido por un hablante nativo”* (Evaluación anónima, curso de primavera 2006).

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- ARENAS, R. (1992): *Antes que anochezca*, Barcelona, ed. Tusquets, col. Andanzas.
- ARNAU, J. (2001): “La enseñanza de la lengua extranjera a través de contenidos: principios e implicaciones prácticas” en *Congreso Internacional Adquisición de lenguas extranjeras en edades tempranas*, Oviedo, 24-26 septiembre.
- BIOY CASARES, A. (1991): *La invención y la trama*, Barcelona, ed. de Marcelo Pichon Rivière, ed. Tusquets, col. Andanzas.
- CUENCA, María Josep (1994): “Bases lingüísticas y didácticas para una enseñanza integrada de varias lenguas” en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura 2*, Barcelona, ed. Graó, 25-34.
- GARDELLA, A. (2004): “Familia” en *Recopilación de textos. Curso de Estilística* Ohio University – Universidad Pública de Navarra, Pamplona (material de explotación didáctica, sin publicar).
- GOYTISOLO, J. (1989): *Campos de Nijar*, Barcelona, ed. Seix-Barral. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura 34. La enseñanza del español como lengua extranjera*, Barcelona, ed. Graó, 81-102.
- MARTÍNEZ SALLÉS, M. “La enseñanza del español como lengua extranjera en Europa” en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura 34. La enseñanza del español como lengua extranjera*, Barcelona, ed. Graó, 10-26.
- MILLÁS, J. J. (1998): *El orden alfabético*, Madrid, ed. Alfaguara.
- OROZ, N. (2004): *Estilística / Spanish 441* Ohio University – Universidad Pública de Navarra, Pamplona (material didáctico, sin publicar).
- OROZ, N. (2000, 2001, 2004). *Recopilación de textos. Curso de Estilística*, Universidad Pública de Navarra, Pamplona (material didáctico, sin publicar).
- ORTEGA, J. (2003): “Métodos y enfoques en la enseñanza de una lengua extranjera”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura 34. La enseñanza del español como*

*lengua extranjera*, Barcelona, ed. Graó, 44-56.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, vigésima segunda edición.

RUIZ BIKANDI, U., TUSÓN, A. (2006). “Enseñar y aprender lenguas en el país de acogida”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura 42*, Barcelona, ed. Graó, 8-12.

RULFO, J. (1975). *Pedro Páramo y El llano en llamas*, Barcelona, ed. Planeta.

SMITH, K. (2004): “Gramática: la versión correcta y la versión mía”, en *Recopilación de textos. Curso de Estilística* Ohio University – Universidad Pública de Navarra, Pamplona (material didáctico, sin publicar).

## 6. ANEXO

Yo no tenía sueño, de manera que tomé el libro de gramática de debajo de la almohada y me dispuse a leerlo con la intención de hallar las diferencias entre el sustantivo y el adjetivo o entre el verbo y el adverbio. Me pareció sorprendente que hasta ese instante las palabras hubieran constituido un todo indiferenciado, como las plantas o los árboles (apenas éramos capaces de distinguir una acacia de un chopo), siendo tan diferentes entre sí.

El verbo tenía una textura fibrosa y un sabor concentrado. Traté de imaginarme uno muy rudimentario, que no fuera capaz de expresar aún el pasado ni el futuro: sólo el presente, e hice cábalas sobre ese momento de la historia, o de la prehistoria, en el que de súbito apareció el tiempo o los tiempos y fue posible mirar hacia delante y hacia atrás, hacia ayer y mañana. Ayer se había muerto mi abuelo y mañana lo enterraban. Vistas así, las palabras eran ventanas por las que te asomabas a la realidad. Gracias a la existencia de un verbo en pasado o en futuro, las cosas desaparecidas continuaban durando y las que no habían llegado comenzaban a suceder.

El adjetivo, pese a su aparatosidad, me pareció algo insípido, aunque al morderlo producía un ruido excitante, como una lámina de caramelo. El sustantivo era sin duda alguna el rey. Te llenaba la boca con su olor ya antes de empezar a masticarlo y al romperse por la presión de los dientes liberaba más jugos de los que parecía contener. Así como el sabor del verbo podía evocar el de una víscera (el hígado de ternera, quizá), el del sustantivo estaba más cerca de las sensaciones que producen las frutas al contacto con la lengua. Y los había amargos, dulces, ácidos, empalagosos, agrídulces y picantes. Algunos no se podían tragar sino envueltos en un adjetivo.

Los artículos y las preposiciones no sabían a nada, pero al colocarlos entre los dientes y presionar se rompían como las pipas de girasol. En cierto modo eran semillas: si plantabas un artículo o una preposición debajo de la lengua, en seguida se desprendía de él un sustantivo: no podía estar solo. El adverbio emanaba el olor acre característico de algunas vísceras encargadas de filtrar los humores corporales, y las conjunciones tenían también algo de fruto seco. Era entretenido masticarlas, pero no podían sustituir una comida.

No sabía qué hora era cuando terminé de repasar los accidentes gramaticales, pero aunque apagué la luz continuaba excitado, sin sueño. Mi padre se había levantado varias veces recorriendo el pasillo de un extremo a otro. Podía distinguir sus pasos de los de mi madre como un verbo de un adverbio. Los de papá siempre habían carecido de ritmo; servían desde luego para trasladarse de un lugar a otro, pero no dibujaban ninguna escritura



a lo largo del pasillo. Los de mamá, sin embargo, eran pura caligrafía. Los oías avanzar e imaginabas que escribían mensajes en el suelo, tanto si iba con los pies desnudos o calzada. En una de las ocasiones en que pasó por delante de mi dormitorio, papá abrió sigilosamente la puerta y asomó la cabeza. Hacía eso a veces, permaneciendo quieto hasta que escuchaba mi respiración: yo respiraba para él, para que regresara a su dormitorio más tranquilo. Iba a fingir que dormía cuando casi sin querer le llamé.

-1- Papá

Se acercó hasta la cama y tras buscar la expresión de mi rostro entre las sombras se sentó en el borde.

-2- ¿Cómo va el inglés? – pregunté

Pese a la oscuridad reinante, percibí su mirada valorativa: estaba intentando calcular si había alcanzado el grado de madurez que me hiciera digno de sus confidencias. Finalmente, quizá tras decidir que sí, dijo con desaliento:

-3- Mal, hijo. Nunca ha ido bien. No tengo facilidad para los idiomas. Creo que nunca llegaré a aprenderlo.

-4- Más que a mí, se dirigía a sí mismo. Yo era la excusa que le permitía confesar aquella derrota en voz alta.

Quiero ir al entierro del abuelo – añadí.

El salió del ensimismamiento para decir que no.

-1- Ya te ha dicho mamá que no puede ser. Estás convaleciente y durante algunos días no podrás pisar la calle. Las recaídas son peores que las enfermedades.

-2- No es por eso; es porque creéis que no tengo edad para ir a un entierro, aunque voy a cumplir catorce.

-3- Si estuvieras bien, lo pensaríamos.

-4- No importa – dije en un arranque de inspiración –lo seguiré a través de la enciclopedia.

-5- ¿Cómo?

-6- Buscaré la palabra *cementerio*, me meteré en ella y esperaré hasta que lleguéis con el ataúd del abuelo.

Papá me pasó la mano por la cabeza, intentando imitar ese gesto condescendiente utilizado con los niños cuando se considera que han dicho algo que no entienden, pero, ahora que nuestros ojos se habían acostumbrado ya a la oscuridad del dormitorio, pude percibir en él una contracción de inquietud, como cuando ves fuera lo que llevas dentro.

-1- Si te abrigas bastante – logró decir en tono de broma – puedes asistir al entierro a través de la enciclopedia, pero entra directamente por la *C* y no te entretengas en *cábala* ni en *cadalso*. No te metas en ningún *café*, no tienes edad: los habitantes de las enciclopedias son en esto muy rígidos. Y no te *cales*, piensa que has estado enfermo hasta ayer. Camina por la *calzada* todo el rato, bien *callado*, y sobre todo, por favor, lleva cuidado con los *caníbales*, que en las enciclopedias suelen vivir entre los *canguros* y las *canicas*. Evita la *canícula* para no sudar, tampoco te conviene. No te pares en el *carnaval*, rodea la *ceguera* y en seguida llegarás al *cementerio*.

Comprendí de súbito que el mapa de la realidad que ingenuamente había intentado confeccionar estaba hecho: era la enciclopedia, por cuyas páginas

desfilaba todo lo existente. Sentí un alivio enorme al verme descargado de ese trabajo agotador y cuando papá abandonó el dormitorio encendí la luz y cogí el diccionario escolar para hacerme una idea del orden de las cosas. El orden alfabético me pareció un poco disparatado, porque en lugar de poner la *lengua*, por ejemplo, dentro de la boca, entre mandíbula y mandíbula, la colocaba entre la *lencería* y el *lenguado*. Yo solía abrir de vez en cuando, a escondidas, el cajón donde mi madre guardaba su ropa interior, de forma que al imaginar una lengua y un pez junto a aquellos encajes misteriosos me rebelé brevemente contra el orden alfabético, que por otra parte parecía el único científicamente aceptado.

Luego, continué buscando palabras al azar y vi que el *corazón* estaba entre la *coraza* y la *corbata*, lo que tenía alguna lógica. Pero los *tigres*, sin embargo, vivían rodeados de *tifus* y *tijeras*. Fui a ver, pues, qué había en los alrededores de la *selva* y en lugar de vegetación vi *selenosis* y *sellos*. El mundo alfabético era muy peligroso porque estaba lleno de cosas inesperadas. Para buscar algo tan normal como un *tenedor* tenías que atravesar lugares tenebrosos y si no te fijabas bien al meter la mano lo mismo sacabas una *tenia* en lugar del cubierto. Y entre las *sábanas*, sin ir más lejos, había *sábalos*, un pez marino de los llamados abdominales, de unos cuatro centímetros de largo, y *sabandijas*. Instintivamente, encogí las piernas, miré dentro de la cama, pero no había otros reptiles que mis pies.

Una cosa parecía cierta, y es que el diccionario y su versión gigante, la enciclopedia, eran como neveras en cuyo interior las palabras se mantenían disponibles, frescas. No tenías más que abrir la puerta de ese raro objeto por la letra que más rabia te diera, la *E*, pongamos por caso, y ahí estaban las excitaciones, las excusas, las exoftalmias, los exordios, los expedientes, las explanadas y las explosiones, pero también las expresiones y el éxtasis. Con la ventaja, frente a la nevera, de que podías consumir todas las palabras y misteriosamente continuaban allí. No era necesario, como los yogures y los huevos, que las repusieras cada vez que las gastabas. (Millás, 1998: 120-125).